

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系  
教育心理學報，民 99，41 卷，3 期，635—658 頁

# 從後設溝通及框架理論的觀點探討 想像遊戲與同儕衝突之互動關係

盧 雯 月

台北市立教育大學  
幼兒教育學系

本研究從後設溝通及框架觀點 (Bateson, 1972; Goffman, 1974) 探索想像遊戲和同儕衝突的互動關係，分析幼兒想像時如何因應同儕衝突和維繫幻象。以八位幼兒為觀察焦點，研究發現影響想像維繫的因素有想像遊戲本質、想像遊戲發展歷程、想像認知程度、異見交換次數、言談能力、同儕互動焦點。幼兒衝突多發生於社會-戲劇性想像，且以想像階段最多。同儕衝突多迫使幼兒放棄想像。共同想像者或對想像內容瞭解的平行遊戲者，較能維持在想像中討論歧見。反對意見的交換持續越久，想像遊戲就越不易維繫。幼兒運用多種言談技巧如「假裝」、「對」、「然後」、「也」，喚起想像共識，整合歧見，轉化表徵，和監督彼此心智狀況。衝突和想像的交會引發幼兒以不同口吻和身份進行後設溝通，促使她們在現實、想像、假扮、衝突腳本等層層鑲嵌的框架間游走協商。本研究結果有助於學前教師瞭解想像遊戲中同儕衝突的特性，正視衝突在遊戲發展上的意義。

**關鍵詞：**同儕衝突、後設溝通、想像框架

## 研究動機與目的

Bateson (1972) 在探討想像遊戲時，提出了兩個譬喻：「框架」(frame) 和「地圖」(map)。他主張想像時，遊戲者需以「這是遊戲」的後設溝通訊息，「框架」出想像空間。而想像世界和真實世界的關係，正如「地圖」是自然「地貌」(terrain) 的表徵一般。Bateson 曾舉出一個想像時後設溝通的例子：遊戲時的輕咬，不再意味著原本的輕咬，而是代表真實世界中大咬的行為。不過這樣的輕咬，卻不似真實世界中的大咬傷人。

衝突的發生使得想像遊戲中的溝通變得錯綜複雜。如上述嚙咬的動作，它應該被解讀成想像框架內虛擬的攻擊；還是被解讀成想像框架外，真實世界中具敵意的「咬」呢？Bonica (1993) 指出想像遊戲中的同儕衝突傳遞出兩層溝通訊息：一個層面呈現遊戲時不同意見的溝通，另一層面呈現人際關係不協調時的溝通。對同儕衝突而言，當同儕衝突在想像遊戲時發生，幼兒如何分

辨衝突所屬的層面？幼兒又如何「溝通」所傳遞的訊息是屬於哪一層的呢（即「後設溝通」）？想像遊戲與同儕衝突兩種社會經驗的交會，在考驗著幼兒進行想像，因應衝突和後設溝通的能耐，值得我們進一步的探究。

雖然同儕遊戲和衝突交會時迸出的火花值得玩味，但過去文獻常視兩者為不相容的事件。關心同儕遊戲社會價值的學者 Rubin（1980）認為，衝突打斷了進行中的遊戲；必須解除衝突，遊戲才能接續。研究幼兒衝突的學者卻常將遊戲視為衝突的觀察情境，鮮少討論同儕衝突和遊戲彼此的互動關係（Yeatman & Reifel, 1995）。本文企圖彌補同儕遊戲和同儕衝突間應有的連結，從後設溝通和框架的觀點，探討幼兒同儕衝突與想像遊戲間錯綜的關係。

## 文獻探討

### 一、同儕衝突

同儕衝突的定義，眾說紛紜。有一派認為只要孩子說或做一件事，另一個孩子反對，就構成了同儕衝突（Eisenberg & Garvey, 1981）。另一派則認為同儕衝突需具備三階段：前因，反對，和對反對意見的反對（Shantz, 1987）。本研究採用後者的主張，也就是：甲童的言行舉止遭乙童以語言或非語言的方式反對，甲童對乙童的反對再加以抵制。衝突的研究主題涵蓋了物品衝突（Shantz, 1987）、領域衝突（Hay, 1984）、肢體衝突、友誼衝突等（Killen, 1989）、以及遊戲意見的歧異（Corsaro & Rizzo, 1990）。

面對反對意見時，幼兒採用多種因應策略。通常，協助雙方觀點取替和認知的策略較能柔化反對立場，解決衝突（Eisenberg & Garvey, 1981）。幼兒喜歡採用和緩策略（如：讓步、說理）而非強硬手段（如：肢體攻擊）來解決衝突（Vespo & Caplan, 1993），因為衝突如果沒有達到雙方滿意的結果，幼兒共同遊戲的意願將會降低（Laursen & Hartup, 1989）。這種柔化衝突的傾向在共同想像遊戲時更加明顯，因此「想像」被視為是衝突的緩衝器，是解決衝突的利器（Sheldon, 1992）。

### 二、框架，想像，和後設溝通

後設溝通即是溝通有關溝通的事。Bateson（1972）指出人們在進行社會性遊戲時需要彼此後設溝通，框架出「這是遊戲」的情境。延伸 Bateson 的觀點，Goffman（1974）提出框架理論以解釋人們如何組織社會經驗。他以為如果人們無法勾勒出社會經驗的框架（framing），理解此框架所蘊含的表徵意義（keying），那麼在溝通上會產生某種曖昧，導致人們無法站在同一基準（footing）上互動，而對框架的屬性產生爭執，爭執到最後甚至會造成框架的瓦解。幼兒的社會性經驗加入假裝的元素後，造就了雙軌的社會框架活動（Kane & Furth, 1993）。幼兒遊走在想像和真實間與同儕互動，建構多重的社會現實。這些現實需要相互覺察和協調才能層層剖析和框架（Sheff, 2006）。

除了框架的界定外，在想像遊戲時還需後設溝通表徵的內容（Fein & Schwartz, 1986），包括角色、計畫、物件、和場景（Garvey & Berndt, 1977）。Garvey（1990）注意到幼兒如何在不同的想像階段，運用不同的身分和角色後設溝通。在計畫階段（planning），幼兒以真實身份交涉劇情；

在假扮階段 (enactment)，他們則以角色身分協調意見。Giffin (1984) 指出後設溝通可以在遊戲框架外或內進行，經由口語或非口語 (行爲) 的雙重管道傳遞，而且這兩種管道不盡然需同時在框架內或框架外。例如，邀請路過同儕共同遊戲時所說：「你難道不來飯桌吃飯嗎？」，此時言語訊息在框架內，但行爲訊息在框架外；想像敘說的「然後我關門...然後你開始哭了...然後我替你做了一個結婚蛋糕」則是言語訊息跳脫框架外，而行爲訊息仍在框架內。

總之，想像遊戲時的後設溝通被視為具備啟動、維持、終結想像遊戲的功能 (Göncü, 1993)。想像內容的設定和想像情節的轉化可在想像框架外，以外顯地方式後設溝通 (explicitly metacommunicate)；也可在想像框架內，以內隱地方式後設溝通 (implicitly metacommunicate)。在討論想像遊戲者如何後設溝通時，需要觀其言知其行，注意想像者的角色和使用的口吻，考慮想像遊戲的本質和階段性。可惜的是，Garvey 以線性思維看待假扮遊戲中的後設溝通，她的看法是想像遊戲的後設溝通依序會經歷計畫和想像兩個階段，而忽略了經常合作扮演的幼兒，有可能跳過計畫階段而直接進行社會性想像。Giffin 點出了幼兒以言語和非言語雙軌，彈性移動於想像框架內外後設溝通的特質，卻沒有解釋哪些脈絡因素會影響幼兒角色的選擇和框架間的移動方式。Kane 和 Furth (1993) 批評想像遊戲後設溝通的研究，多忽略了將想像遊戲放置在更大的社會互動脈絡中討論。這就是為什麼本研究將想像遊戲及後設溝通放置在同儕互動的情境下討論的原因。

查閱想像遊戲和後設溝通的文獻後，研究者歸納出下列現象。首先，大多數研究以角色扮演 (role enactment) 情境為討論重心 (Kane & Furth, 1993; Sawyer, 1997)。針對這種現象，有些學者不以為然。Branco (2005) 呼籲在討論後設溝通時還有其他的想像類型需要顧及，例如建構性遊戲。Bretherton (1984) 認為角色扮演不一定要親自粉墨登場。例如，在物品遊戲 (replica play) 時，幼兒可以做手持玩具的敘說者、旁白、或代言人 (Wolf, Rygh, & Altshuler, 1984)。太過重視角色扮演的結果引發了另一個現象，那就是學者傾向採真實身分為外，扮演身份 (enacted role) 為內的二分法來界定想像框架架外的後設溝通角色 (Garvey & Berndt, 1977)。僅有少數學者觸及到想像時敘說者的身份 (Giffin, 1984; Sawyer, 1997)，不過他們對於此時想像框架的界分和想像身份的拿捏仍然莫衷一是。Giffin 認為想像敘說者的言語部份展露出現實世界，也就是在想像框架外發聲，但舉止和行爲卻透露其身處於想像世界中，也就是位於想像框架之內；相對的，Sawyer 則認為想像敘說者是處於現實和想像框架重疊的灰色地帶發聲，此時敘說者仍保有自己的真實身份。第三個現象是提及後設溝通之框架時，多數學者以「遊戲框架」(play frame) 稱之 (Sawyer, 1997; Trawick-Smith, 1998; Buchbinder, 2008)，但偶有以「假扮框架」(pretend frame) 稱之者 (Gordon, 2002, p. 60; Yeatman & Reifel, 1995, p.17)。本文研究者認為「遊戲」(play) 和「假扮」(pretend) 本質上並不完全相同。例如，規則性遊戲可覺察出「遊戲」框架，但卻不一定蘊含「假扮」框架。這種名稱混用的情形值得我們思索想像的社會經驗中到底含有多少種框架，如何將其釐清。

### 三、想像框架與同儕衝突

Göncü (1993) 認為想像遊戲中的後設溝通是為了達到兩種共識：彼此同意進行的活動本質，和彼此同意溝通的本質。他認為只要一種共識無法建立或同意，就是同儕衝突的開始。換言之，如果想像者之間缺乏繼續遊戲的意願，勾勒出的想像框架自然沒有維護下去的必要 (Fein & Glaubman, 1993)；如果同儕有意願共同遊戲，但是對想像表徵有歧見，無法後設溝通要想像的層次，甚至做出危害框架結構的舉動，也可能導致同儕發生衝突。有技巧的想像者，能在整合意見

及幻象維繫之間找到平衡點，彈性遊走於遊戲和想像框架裡外，合宜的運用後設溝通技巧（Giffin, 1984）。

幼兒根據想像遊戲進行的階段選擇反對技巧。在計畫階段，幼兒常以替代性方案、「是，不過...」句型、建議假扮（「那假裝...」）等方式表達反對意見（Garvey, 1993），以「共享活動敘述」和反問方式贏得同儕合作（Trawick-Smith, 1998）。到了扮演階段，幼兒常以想像理由表達反對意見（Trawick-Smith）。換句話說，在想像計畫階段，幼兒置身於想像框架外以真實身份後設溝通衝突意見；進入扮演階段，幼兒會盡量留在框架內以想像身份後設溝通歧見。Forbes, Maxwell 和 Paul（1986）還發現衝突常發生在想像事件間的轉換階段，因為有些幼兒可能固著於前一個腳本，或缺乏後設溝通轉化技巧，而產生同儕衝突（Giffin, 1984）。

正如前述，想像框架的發展階段會影響衝突的表達方式（Garvey, 1993）。同時，衝突也會影響想像框架結構的穩定性。Kane 和 Furth（1993）認為衝突有一種解構的特性，它會讓遊戲者越來越脫離「入戲」（engrossment）的心理狀態。他們認為，想像遊戲時若爭論的是遊戲本身，則參與者只會部分脫離所扮演的角色；若為了個人私利則會全然脫離分享的框架。一旦完全在框架外處理衝突，那麼衝突結束後，遊戲者很難馬上回復完全入戲的狀態，而必須以框架外的後設溝通來調整想像情節和修補框架（Giffin, 1984）。遊戲情境以外的同儕關係會影響想像遊戲時後設溝通的內容和歷程（Schwartzman, 1978）。高社會地位的幼兒可以順利地以框架內的口吻角色扮演，加入他人的想像遊戲。而低社會地位的幼兒在加入時，往往遭遇同儕反對，而需要以框架外的口吻，像「我可以演你的僕人嗎？」，央求他人的允許。所以，如何依據遊戲結構和同儕關係選擇適當的後設溝通方式是對幼兒的重大挑戰。

想像遊戲的吊詭在於所呈現的兩層意義--框架外的社會訊息和框架內的假裝訊息--是錯綜交織，難以分辨的（Spariosu, 1989）。這樣的渾沌不明增加了訊息處理上似是而非的曖昧性（Bretherton, 1984）。而想像遊戲與同儕衝突兩項社會經驗的交會，使得幼兒在後設溝通時面臨更大的挑戰。例如：「你是壞蛋！不讓你進來。」，可以解讀成框架內的拒絕，框架外真實情境下同儕排擠的投射，也可能兩種解讀均可。對於語言、認知、社會能力未臻成熟的幼兒來說，很難對訊息的層次正確的詮釋和反應，以致表錯情、會錯意，造成更多的同儕衝突。除了解讀反對意見的真實性外，想像時如何選擇因應衝突的策略是另一項考驗。幼兒可以顧全想像大局，選擇不再反對，可以將反對意見嵌植在想像裡，也可以中止想像而專心交涉衝突。研究衝突和想像的互動關係，開啓了探究幼兒衝突解決策略的一扇視窗。

#### 四、小結

想像遊戲是同儕衝突發生的可能原因，也是因應衝突的一種策略。同儕衝突影響想像框架結構的穩定性和後設溝通時的訊息處理方式。綜合過去文獻可以發現，同儕衝突與想像遊戲的交會可能有下列方式：不願合作想像而起爭議，對於想像內容有異議而起衝突，異議的溝通（即後設溝通）不佳而有誤解。至於，不同的交會方式對於後設溝通和想像框架的維繫有何意義，這點尚待澄清。過去討論想像遊戲時後設溝通的文章極少，且幾乎都以發生在室內的社會戲劇性想像為主。若有提及衝突，多為浮光掠影，且以衝突對想像的影響為討論基調。尚未有研究聚焦在想像遊戲和同儕衝突之間的雙向互動關係；衝突的出現如何影響想像，想像的出現如何影響衝突。而且，大多數文獻中衝突的定義只符合單向的反對，並未達到許多衝突學者認定的雙向反對標準（Giffin, 1984; Trawick-Smith, 1998; Kane & Furth, 1993）。為了能充分探究想像遊戲與同儕衝突的互

動方式，本研究決定將想像的可能情境都涵蓋在探究範疇內，包括社會性遊戲和平行性遊戲，包括角色扮演、物品想像、建構遊戲。研究的目的是分析想像遊戲與同儕衝突交會時，幼兒如何在現實和想像的框架間後設溝通。礙於篇幅的限制，研究者不擬深究想像遊戲和同儕衝突所展現的同儕關係和文化意義。

## 研究方法

研究者在美國南部一所大學附設幼兒園中的一個四歲班級中收集資料。班級裡有兩位老師，一位主教，一位助教，和十九位幼兒（十個男童，九個女童）。教師採單元教學，很重視角落活動和遊戲<sup>1</sup>。根據活動性質，作息時間安排如下：室內角落遊戲（點心桌開放）→戶外遊戲→團體活動→午餐和午睡→室內角落遊戲（點心桌開放）→戶外遊戲→分組活動（點心桌開放）→室內遊戲（直到家長來園）。早上有各一小時的室內（8:00-9:00）和戶外（9:15-10:15）遊戲時段，下午有超過一小時（2:15-3:15, 4:15-5:30）的室內和一小時的戶外（3:15-16:15）遊戲時段。

因為本研究的目的是探究想像遊戲和同儕衝突交會時的後設溝通，為了能收集到足夠的同儕衝突事件進行分析，且考量到研究人力的限制，所以研究者諮詢班級教師的意見，並取得家長的同意，以八位<sup>2</sup>（四男，四女）有較多同儕互動行為的幼兒作為焦點對象。研究者在室內和戶外進行為期三個月、每週二至三次、每次至少半天的現場觀察。為了能夠掌握同儕衝突和想像遊戲的來龍去脈，研究者在八個孩童身上配戴無線麥克風<sup>3</sup>。在觀察其間全程錄音、錄影以捕捉幼童遊戲時詳細的言談內容和行為舉止，並佐以軼事記錄、田野札記、和反思札記以為補強。為了能對遊戲脈絡、衝突發展、和孩子特性有較完整的掌握，研究者盡量在一個遊戲時段觀察同一目標幼兒。

本研究以質性方式（Lincoln & Guba, 1985）進行分析。首先以事件取樣法篩選出有目標幼兒參與的想像遊戲。想像遊戲在本文定義為有象徵符號的轉化，且去脈絡化的遊戲（Hughes, 1995）。接著，過濾出與同儕衝突有交會的想像遊戲作為分析單元。同儕衝突在此定義為幼兒之間有雙向異議的表達行為。換言之，只要目標幼兒參與其中，且想像事件與同儕衝突有交會，無論在場的其他幼兒是否共同想像或涉入衝突，整個的想像事件及相關衝突情境即被視為分析內容。除了觀察資料外，研究者訪談教師以增加對背景脈絡的了解，並使用反思札記、備忘錄修正分析視角和編碼方式。藉由持續比較法，分析單元間的異同、分類、編碼，做類別連結，找尋規則脈絡。下列面向是資料編碼和分類的依據：（1）想像遊戲性質和發展階段；（2）後設溝通與想像框架的關

<sup>1</sup>室內有 14 個角落：戲劇角、音樂角、電腦角、藝術角、感官角、特別角（點心角）、柔軟角、積木角、閱讀角、寫作角。室外有一個內含溜滑梯、單槓、網梯之超級遊具，傳統鞦韆和輪胎鞦韆，大型吉普車模型，沙區，水區，木船。

<sup>2</sup>觀察紀錄中將男生和女生分別編碼為 B 和 G。男生焦點對象，分別登錄為 TB1, TB2, TB3, TB4。女生的焦點對象則為 TG1, TG2, TG3, TG4。主教老師為 T，助教老師為 TA。

<sup>3</sup>資料收集前，研究者已經讓班上所有孩童輪流配戴無線麥克風和放置傳輸器的小背包，以減低對此物件的新鮮感。資料收集期間，研究者準備同款背包讓其他幼兒配戴，以減少不同對待感。此物件量小質輕，不至干擾幼兒的遊戲能力。研究期間，焦點幼兒很少表示不願配戴。若幼兒有此意見，研究者會選擇拆除麥克風和背包，以錄影機的內建麥克風收音。

係（口吻和身份在框架內或外）；（3）衝突者的社會遊戲層次；（4）想像內容的認知程度；和（5）衝突主題和焦點。

### 結果與討論

想像遊戲與衝突的交會方式有兩種。第一種交會是兒童在計畫或進行想像時發生衝突。另一種交會是衝突發生後，兒童添加想像元素作為因應策略。衝突和想像的交會，引發出後設溝通的需求，促使幼兒在框架間移動所處位置（footing）。參考了 Bateson 在 *Steps to an Ecology of Mind* 書中的框架圖（1972, p.184），及 Gordon（2002）的遊戲框架與後設訊息對照表（p. 689），研究者將衝突和想像的交會情形製成圖 1，以說明同儕衝突與想像遊戲的交會特色。

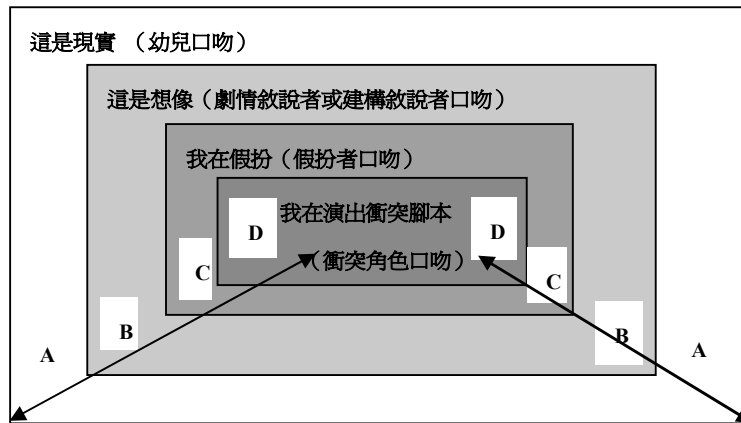


圖 1 衝突和想像交會時的框架層次和後設溝通口吻

在第一種交會中，衝突幼兒可能處在框架 A 以真實身份和口吻說出「這是我的！」，後設溝通出「這是現實」的真實世界。可能在框架 B 以劇情敘說者或建構敘說者兩種身份，後設溝通「這是想像」的訊息。例如，演出走失兔子角色的幼兒，對其他幼兒說「然後，天色暗了，月亮出來了」來敘說時間的演變；或者在建構積木時說出「我要把這輛車子（積木）做得很炫」。幼兒也可以在框架 C 中，以假扮的身份和口吻後設溝通假裝這件事。例如，對路過的同儕喊出「女兒過來！跟媽媽一起去買菜」，來邀請對方加入扮演。她也可以在框架 D 中，根據衝突腳本扮演衝突角色，並以此口吻溝通歧見。例如，在媽媽教訓調皮孩子的劇本中，一位幼兒高喊：「我不要乖乖」，而另一位演媽媽的幼兒大聲說：「不乖就打你屁股，不讓你看電視！」。

在第二種交會中，現實框架 A 中爭執的幼兒，刻意勾勒出想像元素或框架，例如，在爭奪一塊雪花片時，幼兒提出「那是毒蜘蛛，碰了會死掉！」，以說服同儕放棄它。底下詳細分析兩種交會的情境。

#### 一、想像遊戲時發生的衝突

發生衝突的想像遊戲可細分為社會-戲劇性和表徵-建構性想像兩類。在社會-戲劇性想像中，幼兒分派角色，替自己、玩具、或隱形玩家計畫和想像要假扮的行動。在表徵-建構性遊戲中，幼兒建構、轉換物件成虛擬身份，自己並沒有親身扮演角色。接下來，研究者根據想像遊戲性質、想像發展階段、與框架的關係、社會遊戲層次、想像認知程度、衝突主題和焦點等面向，討論衝突與想像交織互動的現象，並在最末分析衝突對入戲程度的衝擊。

### (一) 社會-戲劇性想像

依照想像發展歷程，社會-戲劇性想像可再分為兩個階段：計畫階段和想像階段。在計畫階段，幼兒站在框架 A 中，以真實的身份編撰想像情事，努力勾勒出框架 B 的範疇。衝突環繞著舞台布置和劇情設計等議題。到了想像階段，幼兒以第一人稱或第三人稱身分站在想像框架（框架 B）以敘說方式鋪陳想像結構；或者以角色身份站在假扮框架（框架 C、D）內扮演。此時的衝突可能源自外人對想像者的干擾，想像者對想像內容有歧見，或衝突腳本的演出。根據衝突強度和框架分享程度，衝突者可能維持在假扮框架內以角色身份協調，可能退至想像框架以敘述者身份爭論，或回到現實框架以真實身份交涉。

本研究中，只有少數衝突發生在計畫階段（11.5%），其餘的衝突都處於想像階段。而且，大部分在想像階段的衝突事件（61.5%）迫使幼兒跳出想像框架外溝通。

#### 1. 計畫階段

在想像遊戲的計畫階段，幼兒設立舞台，告知彼此對腳本的想法。常以「假裝」或者「讓我們玩」召喚同伴的同意。藉著「假裝」字眼揭露想像框架的所在，讓幼兒在框架外清楚溝通。當一個孩子以「假裝」字眼提出計畫，其他孩子的反對意見往往接踵而至。這些反對意見常伴隨著「假裝」字眼，如例（1）<sup>4</sup>所示。

#### 例 1

TG2: [在戶外空地]嘿！假裝今天是我的生日，你為我做了蛋糕。

TG3: 我會為你做一個小小的蛋糕。來！這裡！[做一個把蛋糕放在地上的手勢]

TG2: [看看地上並大喊] 不對！

TG3: 假裝你沒有吃到蛋糕因為我不想做蛋糕，而且我不知道該怎麼做。

TG2: 對，然後我會。

TG3: 嗯，但是我們如果在生日的時候沒辦法作蛋糕。

TG2: 假裝你也為我做了一個皇冠。[坐進一個輪胎圈內]

TG3: 不對[也坐進輪胎圈內]。

TG2: 那假裝這是我們的船。

TG3: 對，我們要坐船出航去。[她們開始扮演出搖槳的動作]

為了能夠順利假扮，幼兒運用了多種言談溝通技巧，如「然後」(and)、「對」(yeah)、「也」(too)，以及諮詢式反問詞如「對不對？」(right)、「好不好？」(okay)。在計畫階段的衝突對話中，幼兒時常使用這些語詞檢核同儕對自己的認同度，及展現接納他人意見的虛心態度，如例 2 中的 TG2 and TB2。

#### 例 2

[TB2 將小推車推到戶外平台邊，看到走近的 TG2]

TB2: 看看我做的東西。瞧瞧！如果你要下樓，請踏在這裡下。[手指著木製平台]

<sup>4</sup> 文中所有例子皆來自觀察資料。

TG2: 然後假裝這是我的床[手指著木製平台]。

TB2: 不對，那是可以上到我船上的木頭東西，對不對？

TG2: 對（漫不經心的說） 然後我整天都睡在上面因為... [對著小推車彎下腰來]

TB2: 不對，不對，不對。你沒有睡在裡面。因為那不舒服，因為那是木頭做的。然後你看著我離開，對不對？

TG2: 那假裝我在木頭做的東西上也很舒服。

## 2.想像階段

在想像階段遇到衝突，幼兒可以在假扮框架內（框架 C 或 D）以假扮角色後設溝通，可以移至想像框架（框架 B）以導演或旁白者的身份討論劇情，也可以回復真實身份在框架 A 中交涉。下面，根據幼兒的社會遊戲層次和想像遊戲的認知程度，討論幼兒在想像階段如何在不同層次之框架內和外協調意見。最末，會依照幼兒所持的口吻和觀點，討論幼兒遇到衝突時入戲程度的變化。

### （1）維持在假扮框架內協調

如果衝突雙方對框架中的物件、場景、行動的表徵非常熟悉，且知道如何藉著這些想像元素傳達想法，那麼他們就能在不破壞假扮框架的狀況下因應異議。值得注意的是，能在假扮框架內進行協調者，不一定是共享框架的夥伴。想像遊戲的旁觀者。如果對他人的假扮框架內涵有所瞭解，一樣能穿上偽裝的外衣協調表徵歧見。以下根據社會性遊戲層次，討論幼兒如何在假扮框架內協調和溝通。

#### a.社會假扮者對表徵方式有歧見

正在從事社會性扮演的同儕比較能在假扮框架內討論歧見。第一，他們熟悉彼此的假扮狀況。第二，齊心建立的假扮框架得來不易，因此共同遊戲者會更努力保護，避免框架受到衝突的破壞，如例 3 所示。

#### 例 3

[在戶外空地，TB3 和 TB2 將大輪胎架成三角帳棚形狀，躲在裡面]

TB3: 我有一個很棒的點子。我們都到那裡去，然後把我們的帳棚（輪胎）搭在那兒？[手指著陽光照射到的地方]。

TB2: TB2，這是我們知道最有樹蔭的<sup>5</sup>地方，如何？所以讓我們進來這兒睡覺，好不好？然後我們可以去尋寶。晚安！[將頭埋在輪胎圈內]

TB3: 晚安！[也將頭埋在輪胎圈內，沒多久開始發出尖銳的叫聲]

TB2: TB3，停止！你在半夜把我吵醒了！

TB3: （以渴睡的語調說） 起床時間到了。

TB2: 不對，還沒。

TB3: 對，時間到了因為那裡有陽光。[指著陽光照射之處]

TB2: 不對，這裡很暗。那裡有陽光。那裡是世界的另一面。

TB3: 讓我們搬到那裡去。

TB2: 不，我們不行。我們得要走五千英哩才會看到在那兒等著的船。

TB3: 什麼時候呢？

TB2: 我才不說勒。明天，直到該走的時候。現在，讓我們做一艘火箭船。

<sup>5</sup> 畫底線表示語氣加強。



在進行「露營」腳本時，兩童對睡覺地點、起床時間意見不合，但並沒有放棄想像。整個爭執過程隱含在假扮中，根據對方的想像論述展開攻防。

研究中的女童在維繫幻象的意願和抵擋干擾的技巧上表現頗為突出。下例中，女童們很有默契的運用假想語言，將一段冗長的衝突串連編織。

例 4

[三個女童在戶外空地走著，假裝是老鼠三胞胎，正在尋找乳酪工廠和乳酪（即落葉）]

TG4: 哪裡是松鼠工廠？

G1: 老鼠工廠。

TG4: 喔，所以哪裡是松鼠工廠？

G1: 我說「老鼠」。

TG4: 我們只是-- 我問的是「哪裡是松鼠工廠？」

G1: 松鼠? [看著 TG4]

G6: 對。

G1: 各位，我們不是松鼠。我們是老鼠。

TG4: 我知道。但是哪裡是松鼠工廠？

G1: 你為什麼需要去松鼠工廠呢？

G6: 因為我們想要去看看。

G1: 什麼？

TG4: 我們怎麼知道哪一個是，哪一個不是？

G1: 各位，這裡沒有松鼠工廠。

G6: 什麼？

G1: 在老鼠國裡沒有松鼠工廠。要到松鼠工廠我們得去松鼠國。然後，[搖著頭說]我不知道去松鼠國的路。

TG4: 喔<sup>6</sup>，那讓我們搭飛機去！

G1: 不行，我不知道飛機怎麼坐。

TG4: 喔！我剛看到東北邊有一架[朝天空望去]

G1: 飛機很大，他們在老鼠後面，然後他們（飛機）會哭。

TG4: 喔，如果你不想去，那我會去。

G6: 然後我也會去。

G1: 好吧，我會帶你們去松鼠工廠。[G1 朝前走。TG4 和 G6 跟著]

幼兒的入戲程度與衝突事件是否能夠成功協調有關。前例中，衝突使得想像停格，幼兒轉至框架 B 中，以介於真實和假扮的聲音敘說：「在老鼠國裡沒有松鼠工廠」和「我們怎麼知道哪一個是，哪一個不是？」等，後設溝通想像內容，凝聚腳本共識—即離開老鼠國，到松鼠國松鼠工廠去。一旦共同的腳本定調，幼兒能更加入戲，進行角色扮演和發展劇情。

若想像主題是幼兒熟悉的，他們較能維持在假扮框架內處理衝突。下面，在娃娃家上演的生日派對主題裡，四位女童唱歌、吃蛋糕、給禮物，並演練吵架的腳本。

例 5

G6: 現在是我的生日。

<sup>6</sup> 原文為 well

G1: 不！我的！

G6: 我的！

TG1: 不要吵了！[把手放在空中做出一個停的動作]是萊西的（G1 所演角色的名字）生日。常常被孩子選用的「扮演性衝突」腳本（Garvey, 1993）不脫頑皮孩子與威權抗爭、手足衝突、威脅/危險（如：強盜入侵，動物集體奔逃）等主題。這種看似假意的衝突（圖 1 之框架 D）往往拿來掩飾真實社會互動中的齟齬。例如，上述生日派對中，演媽媽的 TG1 因為總是先滿足其中一位女兒（G1）的要求，而使得女兒間有許多吃醋爭寵的對話。

#### 例 6

TG1: 奶瓶！[在娃娃家搖著一個玩具奶瓶]

G1: （用嬰兒的語氣）媽媽！媽媽！[TG1 遞奶瓶給 G1]

G6: 我第二個！我第二個！[揮舞著手說]

[TG1 將奶瓶遞給 TG4]

G6: 嘿！你老是把我的擺最後。[生氣地踱地]

G1: 因為你不耐煩。

G6: [生氣的看着 G1] 等等！因為她[朝 TG4 生氣的看了一眼]從來都沒辦法沈住氣！

TG1: [不說話看著 G6 幾秒鐘]喝水嗎？[給 G6 一個杯子]

G6: 我第二個。我第二個。[TG1 先給 G6，再給 G1 和 TG4]

平常的同儕活動中 TG1 也偏好與 G1 互動。G6 的假扮台詞「你老是把我的擺最後」暗藏著弦外之音，蘊含著真實世界中的不滿情緒。在虛擬的衝突腳本中，女童肆意地伸高緊張對立的氣氛，卻能安然保住腳本框架的完整性。

好不容易搭建的虛擬框架非常脆弱，經不起旁人的入侵。所以，假扮中的幼兒有時會在不破壞框架的前提下，刻意披露框架中的表徵訊息給想加入或干擾遊戲的外來者。這麼做有兩項用意：一、讓外來者即刻熟悉想像內容，並順利加入社會性想像。二、讓外來者瞭解想像的領域範疇所在，警告其勿踏入。

在下例中，企圖加入他人社會性想像的幼兒，基於對想像遊戲內容的認知，而以假扮框架內的口吻因應對方的拒絕。

#### 例 7

[TB2 and B3 坐在戶外空地上的一個大輪胎內，TB3 朝他們靠近]

B2: 我們坐在一艘火箭船上，然後門是鎖著的。

TB2: 對！

[TB3 轉過身去，放聲大喊，揮動著手假裝漂浮]

TB2: 他從火箭船邊漂走了。

TB3: 我正在漂浮[平舉雙手當螺旋槳，轉回 TB2 和 B2 身邊]

TB2: TB3，門還是鎖著的，而且我不打算開門。

藉著「我們坐在太空船內，門已上鎖」框出輪胎的表徵意義，同時暗示不歡迎 TB3 的加入。TB3 並沒有放棄，反而根據同儕透露的想像線索，加以延伸，假裝自己漂浮在外太空中亟待救援。這迫使 TB2 在原本「門上鎖」的客觀陳述外，補上「我不打算開門」的主觀拒絕。事件關係人巧妙運用「太空船之旅」的想像元素，將反對意見隱含於假扮框架內。

如果基於改善假扮情境而有爭議，少了私人利益或恩怨參雜其中，那麼幼兒較傾向維護幻象的完整，避免衝突造成假扮框架的裂痕。例如，假裝小獅子爬來爬去的 TG4 央求「媽媽」（G5）讓她離開巢穴（超級遊戲區）到外面（戶外空地）透透氣，但「媽媽」卻要他別亂跑（例 8）；TB2

和 TB3 在戶外從事太空探險時，爲了太空船（輪胎鞦韆）是開還是停，起爭執（例 9）。這兩例中的爭議都在假扮框架內獲得解決。更有甚者，在例 10 中維護幻象的意願促使幼兒違背想像的邏輯性（同時有兩個爸爸），以避免衝突對想像結構有所破壞。

#### 例 10

TB4: 我是你爸爸。[在積木角，朝 B4 揮舞著一隻玩具動物]

B4: 他是我爸爸。[指著地上的一隻玩具動物]

TB4: 不對，我們兩個都是你爸。

[B1 手拿玩具動物靠近 TB4 和 B4，朝著他們咆哮]

B4: 不要！爸爸！爸爸！[拿著玩具動物退一步] 踢他！爸爸，踢他！

衝突對話內容，「我是你爸爸」和「不對，我們兩個都是你爸」也是想像角色的後設溝通。只要相信彼此的關係和扮演的角色不受威脅，「同時有兩個爸爸」這種看似不合理的解決之道似乎也無妨。

#### b. 平行遊戲者對表徵方式有歧見

平行遊戲者因爲對彼此想像的內容缺乏瞭解，很少能維持在假扮框架內溝通衝突。本研究中只發現一個案例。在娃娃家，一位男童假裝跟隱形強盜打架，兩女童稱自己爲「毛毛」並假裝修電腦（一個玩具收銀機）。雖然男童和兩女童沈浸在不同的想像中，但常以自我陳述的方式將行動和計畫告知另一團體，所以能在想像空間中爭執表徵物件的屬性，如下面所示。

#### 例 11

B1: （自言自語）噢，我需要先拿個東西 [轉頭尋找]。我需要這把刀一下下[搶 G1 手中用來「修電腦」的叉子]。

G1: 不要！[緊握叉子]

TB1: 我需要。我要拿它還有這個來揮打[拾起一個平底鍋在空中揮著] 霹靂啪啞！好了！我殺了他們（隱形強盜）。

G1: [手伸向叉子] 還我的工具！[TB1 鬆手]但那是毛毛的（女童扮演的身份）叉子。

[各自繼續原先的想像]

前例中的「我」，指稱的可能是真實的「我」，也可能是想像的「我」。身份的模糊縮短了不同框架間的距離，使得幼兒保持某種程度的想像面貌，協調反對的意見。

#### c. 小結

無論是共同想像或是平行想像，只要幼兒能謹慎追蹤彼此的想像狀況，具備解讀、編撰表徵訊息的能力，並以維護幻象完整爲要務，都可能讓衝突維持在假扮框架內協調。

#### （2）跳出框架外協調

在社會性想像遊戲進行到想像階段時，大多數的幼兒會跨出想像世界處理衝突。根據衝突者的社會性遊戲層次，遊戲內容認知程度，和衝突主題和焦點，可將衝突分類成三種：（a）假扮者對表徵方式有歧見，（b）假扮焦點由想像內容轉爲現實的討論，和（c）外來者對想像的干擾。以下依序討論。

#### a. 假扮者對表徵方式有歧見

當歧見的意見與社會性假扮內容有關時，幼兒會維持較久的時間在想像中協調，而不會馬上跳出想像。

#### 例 12

[三位男童在積木角以雪花片建構「武器」]

TB3: 等一下！我要加更多火力，好嗎？[修理他的槍]我比你火力強。各位等等。我比你的火力強多了！

TB2: 沒有，他有無限大。[看著 B4]

TB3: 我也有無限大。

TB2: 那意思是你會死，因為他比你火力強大，對不對？

TB3: 不對！射我看看 [B4 朝 TB3 發射，並推 TB3 一把] 不要！

B4: 你死了，因為我射了你，好嗎？所以你必須得死。對不對，TB2？

TB2: 對，如果你不死的話，我們就不跟你玩了。

上例中，三童暫停槍戰的演出，移師至想像框架（框架 B）爭辯：「我比你的火力強多了」和「他有無限大」。因為 TB3 一直拒絕示弱，TB2 轉至現實框架（框架 A）中，以真實身份威脅 TB3 再不戰死就不跟他玩了！

另一個因應假扮歧見的方式是使用「假裝」這個字眼。雖然此話一出，讓幼兒由框架 C 的假扮狀況轉至框架 A 的現實世界中，不過卻讓討論聚焦在腳本建構上，有助於想像劇情的發展。

#### 例 13

B2: [在積木角中把 TG2 的「小獅子」放進「監獄」（玩具城堡）內]現在我要關上這玩意兒。  
[TG2 以嬰兒聲啜泣]

B2: 你坐牢了，要在那裡呆八天。八天過後，才能出來。八天是很長很長的時間。

TG2: 假裝他們沒關門，所以獅子能跑走。[將手伸進城堡監牢]

B2: 不！[TG2 停手] 他要呆上八天，因為真的監牢都這樣！

TG2: 假裝他生病了，然後要去醫院。[將小獅子從監牢中取走]

B2: 對。假裝警察讓他這麼做，但是到了醫院之後警察就不讓他回監牢了。

TG2: 對。

前例中，沒關門、生病、警察作為等情節均先以「假裝...」等描述的形式相互協商，再進行假扮行動。所以，「假裝...」詞語可以作為反對意見的前奏，同時它也給予同儕提出修正意見的正當藉口。如果事先沒有給予「假裝」或「我們來假裝」的口頭提醒，而直接進行肢體扮演，常會造成想像的中斷，如例 14。

#### 例 14

[TB2 and G3 坐在在戶外輪胎鞦韆上（火箭），等著鞦韆停止搖晃。TB3 在外太空（空地）的探險任務結束後，朝鞦韆火箭走去]

TB3: 我們得去外太空。給我你的手。[伸手抓 TB2 的手。此時輪胎還在轉]我要它停下來。  
嘿！停下！

[輪胎還在轉動，TB2 的脖子被揪住朝外拉]

TB2: TB3，不要！你要讓我窒息了，我若死了，我就沒辦法推你了。

TB3: 給我你的手。[笑著說]

TB2: 不要。[從鞦韆跳下離去]

Giffin 認為共同假扮得以維繫，幼兒之間需遵守「合併原則」（incorporation），即不拒絕彼此的遊戲點子（1984）。當假扮主張持續受到挑戰，幼兒會以「只是假裝」或「我可以假裝」等詞語，捍衛自己的假裝權利，如下例所示。

#### 例 15

TB1: [藏在娃娃家中玩具水槽裡，從水槽門縫向外偷窺] 各位，注意看！看看是誰在裡面！  
喵！喵！

TG4: [敲槽門] 開門！開門！

G1: 不要！不要開門！壞人要來抓人。

TB1: 阿哈！就我啦！[開門出來]

G1: 不是，有人在敲門[手指娃娃家的入口]那個人要毛毛（假扮的狗狗名字），不要開門喔。

TB1: 我去開門。哪裡有什麼壞人！

TG4: 我們只是在假裝。

當注意力轉移到假扮事實時雖有利於假扮主張的推動，卻必須承受假扮框架遭到破壞的危機。如前例，「我們只是在假裝」一經宣布，三童的合作性假扮隨即終止。TG4 和 G1 回復以往的假扮腳本--修理電腦，而 TB1 則獨自幻想抓壞人。

我們可以發現不論是在計畫階段還是想像階段，「假裝」常被用來當作交涉不同意見的前置詞。在計畫階段的「假裝」方便幼兒在框架外提出想像計畫。此時，幼兒以「假裝你...」、「假裝那是...」等方式（如例 1），進行人、事、地、物的符號轉化。在想像階段所言的「假裝...」，幼兒看似置身於想像框架外，但在精神層面上卻神遊於想像世界裡（如例 13）。此時的「假裝」讓想像事實「顯而不破」，維持了相當程度的幻境。不過，如果衝突意見持續不斷時，「我可以假裝」這句話就成了戳破假象的最後一根稻草。

幻境的保存和維繫是幼兒面對衝突時的最高指導原則（Giffin, 1984）。不過，幻境中反對的聲音往往聽起來不夠嚴肅和真切，所以，幼兒常為了能更確切的表情達意，而完全跳脫出想像框架（框架 B）外。

#### 例 16

[B2 把 TB1 的玩具狗放入監牢（倒蓋住的塑膠籃），因為 TB1 的「狗兒」在霸凌其他人]

TB1: (尖聲說) 喔！不要！我不敢了！[彎腰往牢裡看]

B2: 你在裡面呆八天不能出去。

TB1: (尖聲說) 求你讓我出去！

B2: 不行。[手壓住籃子不讓 TB1 打開]

TB1: (正常的聲音) 我要。他其實沒有欺負別人。他其實是說謊的。還我的小狗來。[B2 打開籃子，把玩具狗扔還 TB1]

遊戲似是而非，時空交織錯置的矛盾（Spariosu, 1989）是形成衝突的主因。有時候，這樣的特質也是解決衝突的策略，如下例。

#### 例 17

[在娃娃家，TG4 和 G1 躲起來，以避免 TB1 的想像攻擊。TB1 注意到架上的鞋子]

TB1: 我要去買些鞋子。哇！這是我見過最漂亮的鞋子！我最好拿去給她們看。拿去看。[手拿一雙鞋朝 G1 走去]

G1: 不要！不要！[逃開]

TB1: 這是鞋子！

G1: 我不要鞋子。

TB1: [走向 TG4] 你要鞋嗎？

TG4: 不要，我有鞋了。

TB1: 我在商店買的鞋子。[展示手中的鞋子]

G1: 那，如果你在商店，就離開這兒。我們收拾吧！[TB1 聽了欲言又止，待在原地三分鐘，目視 TG4 和 G1 收拾，看著兩女離開娃娃家]

在上面的例子裡，G1 表示如果 TB1「現在」在商店，那麼「現在」就不該出現在「這裡」-- 娃娃家。她運用假扮遊戲允許人們同時現身多重時空，而現實中卻無法分身兩處這種弔詭的邏輯，否決了 TB1 表徵轉化的建議。

b. 假扮者焦點由想像內容轉為現實的討論

幼童有時會為了爭辯現實世界的真理，而暫停假扮，例如，在積木角，TB4 和 B4 拿鱷魚假裝攻擊別人，TB4 不認同 B4 拿鱷魚揮打的攻擊策略，而停下來告訴 B4「鱷魚不會揮打」。接著，兩人為了鱷魚會不會跳起來攻擊而爭辯不休（例 18）。還有一次，TB3 和 TB1 兩人拿著塑膠動物在爬高。TB1 聲稱自己是「雪貂」，可以跳得高到碰到樹頂。TB4 立刻回嘴說：「真的雪貂不可能跳得那麼高。」TB1 辯白說他的雪貂就行，然後拿著塑膠動物跳上跳下展示能耐（例 19）。

c. 外來者對想像的干擾

研究中大部分的衝突肇因於外來者對假扮主權的覬覦。當假扮領域被入侵時，假扮者常須向侵入者宣告表徵方式。例如，說出「我的肉」，以告知玩具乳牛是自己的，而且此玩具已轉成「牛排」了；或者告知對方「那邊是我的房子」，以伸張場地所有權，並說明此空間的表徵意義。

幼兒也可能沈浸在各自的世界裡平行遊戲，對於共用物件或場所的表徵方式有不同的意見，如下例中，兩童對同一個蛋盒的表徵有不同的意見。

例 20

[在戶外木置平台區，TB4 將石頭放在蛋盒內，接著去找更多石頭]

TB3: [走向蛋盒] 茶，好茶。我來泡茶。[將沙子灑入蛋盒]

TB4: TB3! 不要! 那(蛋盒)當作彈弓。

TB3: 怎麼說?

TB4: 因為，看-- 因為，如果壞人來了，我要用彈弓打他。

TB3: 你不行。因為你會打傷他們的眼睛，對不對? 你要等等。[還回蛋盒後走開]

(3) 衝突對入戲程度的衝擊

幼兒的入戲程度會隨著衝突的持續發展而遞減，如下例所示。

例 21

[TB1 走在戶外的木置平台區，手提著裝滿塑膠食物的塑膠籃。塑膠籃不小心掉在地上。B4 看到了，撿起一個「漢堡」朝嘴裡送]

TB1: 別吃! 不要!

B4: 要! [假裝的咬了一口]

TB1: [唉叫著]不要! [企圖將「漢堡」拿開 B4 的嘴巴]

B4: 我餓了嘛! [把「漢堡」丟回塑膠籃內]

TB1: 以後我什麼東西都不給你用! [彎腰拿起塑膠籃]

B4: 我還想吃點玉米。我要拿些玉米起來吃。[手朝塑膠籃裡摸索]

TB1: 停! 不要!

B4: 我趕打賭你---

TB1: 不要! [手伸長想將 B4 的玉米搶回來，但沒成功]我不喜歡你這樣!

B4: 我已經吃光了。[發出吃玉米喀滋喀滋聲]

TB1: 停! 不要! [試著搶回玉米]我說:「停止! 還給我」[以哭泣的聲音說著]

[兩人同時抓著玉米相互角力]

B4: TB1, 你知道嗎? 我從那裡進來[手指著平台和學校圍牆間的細巷]當我到這裡的時候, 你可以把它要回去, 好不好?

TB1 在說第一句話「別吃！」時仍在假裝吃的虛擬世界中發聲（框架 C）。而當 B4 假裝吃、聲稱肚子餓、打算吃玉米時，他也在虛幻的世界裡因應 TB1 的反對。到了 TB1 第一次大喊「停！不要！」時，TB1 的反對意見已經瀕臨假扮框架的邊緣地帶了。TB1 所說「以後我什麼東西都不給你用」看似假扮對話，不過也蘊含了真實世界中的反對情緒。最後，TB1 的持續反對迫使 B4 跳出想像框架外，直接叫出 TB1 的真名，並以現實世界的地形空間（由細巷到這裡）作為取得妥協的緩衝地。

因應衝突對入戲程度所帶來的衝擊，幼兒常切換身份以表達和因應異議。下例中，TB1 正在建構「動物農莊」，B2 手拿動物玩具靠近。TB1 不想讓 B2 使用自己的建物，而與 B2 發生多次的衝突。以下將此例分成四段，說明衝突時兩人如何切換身份。

例 22

- |   |  |
|---|--|
| 1 | B2: 我要去鴨鴨的房子[手拿小牛玩具朝 TB1 的房子走去]<br>TB1: (尖聲說) 出去! 出去!<br>B2: [拿小牛玩具把鴨鴨從站的台子上敲掉]  |
| 2 | TB1: 你沒殺掉他。<br>B2: 我殺了他，因為我把他從台子上敲下來了。<br>TB1: 沒有!<br>B2: 我真的把他從台上敲下來了。你沒看到嗎?<br>TB1: 他沒看到，但是他沒有死。   |
| 3 | B2: [試著將地上的小鴨的玩具放回台面上]<br>TB1: 不要! 住手!<br>B2: 我在試著把他(小鴨)放回台上。<br>TB1: 不要! 我要他在底下。<br>B2: [拾起另一個被稱為爸爸的小牛玩具] 好，現在，這是他的台子了 [試著將爸爸小牛放在台上]。<br>TB1: 不要! 住手!                                 |
| 4 | B2: [將小牛拿出房子外] 他要在這裡呆著[將小牛放在 TB1 蓋的另一個建物裡]<br>TB1: 不要。不要。[將小牛拿開] 現在，看。你看這張紙條上說「禁止小牛」<br>[TB1 指著籃子上的一片保力龍。B2 手拿小牛，朝著保力龍假裝要進攻]<br>TB1: 看喔，這裡[手指建物周遭]到處都有牛角。<br>B2: 怎麼說?<br>TB1: 因為他很討厭牛。 |

第一段，兩人在假扮框架（框架 C）以角色口吻展開爭執。第二段，TB1 退至導演立場，以「你沒殺掉他」和「他沒看到，但是他沒有死」批評對方的攻擊（框架 C 轉至框架 B）。面對 B2 持續的入侵威脅，第三段中，TB1 以偏向真實身份的「我」喊出「我要他在底下」，以交涉舞台布置的歧見（框架 B 轉至框架 A）。第四段中的衝突稍歇，TB1 重拾導演角色，指著虛擬的「紙條」，說出「他很討厭牛」，來否決 B2 想要推展的劇情（框架 A 轉至框架 B）。

在假扮框架中（框架 C），衝突交涉當屬幼兒粉墨登場，以角色口吻對話時最為入戲（如例 15）。此時，幼兒的身心靈都沈浸在虛擬的世界裡；當幼兒為玩具發聲，以玩具代言人身份表達異議時（如例 16），他們的入戲程度稍遜。這時候，幼兒雖能以「操偶談兵」的方式保持想像精神，但並沒有親自演出想像行動。與假扮角色保持的距離感反而方便幼兒置「身」事外因應衝突。

在想像的框架中（框架 B），幼兒不親自上場演出，而以敘說者的口吻發展劇情和協商衝突。他們可以採第一人稱方式敘說劇情，如下例。

例 23

[TB1 在戶外撿到一支牙籤。他稱牙籤「臭臭」，並拿給 TB4 看]

TB1 我把臭臭放在你身上讓你可以聞得到。[看到 TB4 臉露恐懼]哈哈！你很怕喔！

TB4: 你沒有把臭臭給我，因為你給我的是食物。

TB1: 因為你要被吃掉了。

TB4: 求你別這樣。

第一人稱的敘述方式，如上例中的「我把臭臭放在你身上」，模糊了框架 C 和 B 的界線，幼兒遊走在扮演者和敘說者之間協商。幼兒也可以採第三人稱的導演口吻敘說，如前例 13 中，以「他」來稱呼假扮遊戲中的「獅子」。以第三人稱方式敘說劇情時，幼兒可以擺出局外人的態度協調異議，迴避直接被拒的窘況，不過入戲的程度就不如第一人稱時了。

### 3. 小結

當社會-戲劇性遊戲與衝突交會時，根據想像歷程和溝通目標，幼兒操弄不同的口吻，進出不同的框架進行後設溝通。在計畫階段，幼兒在框架 A，以真實的身份提出「假裝」的主張。當幼兒在想像階段時，若與之衝突的同儕為假扮框架的共享者，或對表徵內容夠瞭解的平行遊戲者，他們較能維持在假扮框架內（框架 C）解決衝突。若幼兒的表徵意見持續受到反對，導致後設溝通無法順暢；或者幼兒注意力由想像轉為現實的爭辯，那麼幼兒就會選擇退出假扮或者想像框架，以真實的身份專心處理紛爭。

## （二）表徵-建構性想像

在表徵-建構性想像中，幼兒並沒有進行角色扮演，而把重心放在物品建構和表徵的轉化。在想像建構的歷程中，幼兒發生衝突的案例有三起。兩起有關合作性建構方案，另一起是外來者試圖加入。三起都發生在戶外遊戲場。這可能是因為戶外遊戲空間鼓勵幼兒親手創塑扮演物件，所以與表徵-建構有關的衝突也好發生於此。這些衝突都不在初始計畫如何建構的時機（框架 A），而在已經著手想像建構的階段（框架 B）發生。因為幼兒對手邊在建構方式有異議，而跳至框架 A 中以真實的身份討論歧見。

例如，某天戶外遊戲時間，TB2 和 TB3 一邊建構，一邊對彼此建構的方式、地點、和物件表徵方式有意見，而使得建構活動時斷時續。剛開始他們同意用舊車胎來蓋「酷東西」。每次輪胎無法很立體的擺設時，兩人就會暫停建構，回復真實身份爭吵。TB2 會說不要一起蓋了，TB3 就會趕快提出修正建議以平息紛爭。以下文本呈現兩人在建構時的互動特性。

例 24

[TB2 和 TB3 在草地推著輪胎設法搭蓋建物。TB2 把一個輪胎擺在他和 TB3 之間當隔板]

TB2: TB3 當我按這個按鈕，當我打這個（輪胎）就是不跟你玩了，好嗎？

[兩童看著隔板慢慢地朝著 TB3 那一邊傾滑]

TB3: 不要。[TB3 把輪胎推向 TB2 那邊]

TB2: 我要它這個樣子[大力推回輪胎，使得整個建物崩塌]

TB3: 我的房子毀了。

TB2: 沒有，它沒有。它是火箭。

TB3: 它是火箭。它是房子也是火箭[把輪胎重新擺好]

TB2: 那麼，別堆起來。[兩個人合力將崩塌的輪胎重新堆起]



一旦作品成功建構，物件表徵獲得定調，孩子可將物件當作扮演的道具。幼兒能夠轉至想像框架（框架 C）中進行扮演。例如，當上例中兩人完成作品之後，馬上互道晚安，假裝睡覺。

## 二、提供想像陳述作為衝突策略

想像遊戲提供了一層保護膜，減輕衝突帶來的衝擊。有時，在非想像狀況下（框架 A）發生衝突，幼兒會刻意加進「想像」元素作為辯解理由，藉著想像中「非真實」和「開玩笑」的特質減低衝突帶來的緊張。例如，TB1 被控訴拿走別人的「香蕉」模型玩具時，TB1 趕忙假裝吃一口，並解釋：「不是，它是香蕉船，有人要香蕉船嗎？」（例 25）。此外，當幼兒間的平行遊戲產生交疊而有衝突時，注入想像元素往往可以協助衝突雙方解套，如例 26 中黑體字部分；或利用想像將兩個平行、互斥的想像框架合併為一，如例 27 中黑體字部分。

### 例 26

[TB1 和 B2 在積木角平行遊戲。B2 撿起了 TB1 剛才玩得卡車]

B2: (尖聲說) 求求你讓我搭便車回家。

TB1: 不要，那是我的。

B2: 喔，你有那個卡車了，你不能有兩個（卡車）。

TB1: 嘿，**假裝他需要把他開回去，然後他開回去給你[將卡車掉頭行駛]**來跟那個傢伙（某個動物玩具）打架，因為你的卡車壞了，對不對？

B2: 對。

### 例 27

[在戶外，TG2 走向騎腳踏車的 B2]

TG2: 假裝在這個遊戲裡我怕你。那，你要來咬我了，那，我很怕你

[TG2 假裝害怕跑開。但是 B2 沒有追她，繼續騎著車，然後撿起一隻鏟子]

B2: 我沒有要咬你。這兒 TG2 [給她鏟子]我們來挖（沙子），然後把它放在裡面[指著玩具卡車]

TG2: 不要。

B2: 為什麼？

TG2: 我們要玩那個遊戲。那（B2 的點子）沒在遊戲裡。

B2: 有，它有。

TG2: 沒有！

B2: **因為我們是嬰兒，然後我們需要玩具。我現在是鱷魚貝比，然後你現在是獅子貝比。然後那（鏟子）是我們的玩具。**

TG2: 這是我用來踢和打的玩具。

不論引入的是完整的想像框架或片段的想像元素，衝突者以想像理由，轉移討論焦點，以期降低衝突的緊張和對立。

## 結論

Branco (2005) 認為要瞭解想像時同儕互動和後設溝通的本質，必需將想像遊戲的討論範圍擴大。本研究結合了衝突、想像、和後設溝通等議題，同時囊括多元的想像情境。除了廣受討論的社會戲劇性想像外，本研究還納入常被忽略的平行想像和建構想像；除了分析室內的想像外，還討論了遊戲場的想像。研究發現想像遊戲的本質、想像發展的歷程、想像認知程度，異見交換次數、言談技巧，同儕互動焦點等因素，決定了衝突和想像交會時，幼兒後設溝通時所持的口吻，所在的框架基準 (footing)，和符號轉化所用的基調 (keying) (Buchbinder, 2008)。

社會-戲劇性影像是本研究中發生衝突的主要想像情境。在共同想像遊戲時，衝突大多在想像階段發生。研究者認為這是因為計畫階段亟需幼兒表現出合作誠意，因此遊戲者傾向避免或減少衝突。由計畫進入想像階段後，幻象的維繫促使幼兒的後設溝通由外顯轉成內隱 (Giffin, 1984)。不過，幻象所引發的曖昧性也同時增加了後設溝通的難度。Sutton-Smith (1997) 提出七種遊戲時的曖昧：指涉的曖昧、指涉物的曖昧、意圖的曖昧、知覺的曖昧 (這是嚴肅的嗎?)、轉接的曖昧 (你說你在假裝嗎?)、矛盾的曖昧 (一個男生演女生)、意義的曖昧 (這是真攻擊，還是假攻擊?) (p. 2)。面對這麼多曖昧訊息需要釐清，表錯情會錯意造成的衝突很難避免。這些衝突事件成為後設溝通的觸媒，使得本研究的四歲幼兒，一方面設法與共同想像者協調表徵歧見，一方面提防外人對想像的干擾。

表徵-建構性想像中，物件是後設溝通的樞軸 (pivot)。因為幼兒大多逕行建構，鮮少事先計畫如何建構，所以建構行動成為幼兒衝突的主因 (Reifel & Yeatman, 1993)。這可以解釋為什麼本研究中建構想像的衝突都發生在建構階段。建構時的衝突經常促使幼兒跳至現實框架中後設溝通。

Andresen (2005) 認為平行遊戲者無法建立互補性的角色和行為；平行遊戲時的後設溝通也不如共同遊戲時的複雜和內隱。這樣的看法說明了為何過去的研究偏重討論共同想像者如何後設溝通歧見，建立共享性 (Giffin, 1984; Sawyer, 1997)。不過，本研究卻發現平行遊戲者也有可能利用對彼此想像遊戲的瞭解，在衝突時以對方想像框架內的口吻進行後設溝通。所以，框架的共享性並非共同想像者的專利。Rogoff (2003) 建議我們重視觀察、傾聽、邊緣式的參與 (peripheral participation) 三者在学习上所扮演的角色。本研究中的幼兒正是應用觀察、傾聽瞭解想像內容，參與後設溝通的最佳寫照。

異議的交換是凝聚想像共識的必要歷程。但是若反對的意見持續下去，反而破壞了幻境保存、含蓄假扮、忠於腳本、和容納想法，這些想像默契 (Giffin, 1984)。正如 Garvey (1993) 所見，本研究發現反對的意見交換次數越多，幼兒就越不入戲。此外，反對意見對框架的解構衝擊是採漸層的方式進行，從最裡層、最入戲的腳本框架，逐步地朝最外層的現實框架出走。衝突和想像的交織提供幼兒最佳的學習情境，讓他們體驗如何在反對和同意的意見交換中找到平衡點 (Sheldon, 1990)。

幼兒應用了多樣的言談技巧作為衝突協商的策略 (Garvey, 1993)。在現實框架中，幼兒經常使用「讓我們假裝」、「那假裝」、「我可以假裝」等字句因應反對意見，喚起想像共識，和爭取假扮主權。根據 Giffin (1984)，「假裝」會暴露出想像框架，讓幼兒回到現實中。但是 Forys 和 McCune-Nicolich (1984) 卻認為在提及「假裝」時，幼兒雖身處想像框架外，但心靈是馳騁在想像世界中的。本研究者傾向同意 Forys 等人的見解，因為本研究中的幼兒，在想像階段述及「假裝」時，仍然持續推展想像劇情，而沒有中斷了想像。此外，在不跳脫想像的情況下，幼兒應用反問詞，如「對不對」和「好不好」，和連接詞，如「也」、「那麼」、「喔」，等言談符號 (Schiffrin, 1987)，以轉化表徵符號，檢核對方的理解度，確認共同想像的誠意。幼兒在衝突和想像交會時展現的言談技巧，顯示出他們持續整合分歧意見，監督彼此心智狀況所做的努力。這項發現呼應了 Nielsen 和 Dissanayake (2001) 的主張：想像遊戲與心智理論都倚賴後設表徵的能力。

當人際衝突和想像衝突交織時，幼兒該選擇留在想像框架內，還是該轉到想像框架外協調溝通是幼兒持續面對的兩難情境（Bonica, 1993）。當想像框架建立之後，幼兒有較高的意願維護得來不易的幻象（Giffin, 1984），不過本研究中的幼兒仍然傾向回到真實世界中解決紛爭。這可能與學齡前幼兒仍將互動焦點放在解決社會衝突、討論社會真相有關，也有可能是因為幼兒希望正確的傳遞訊息，而將互動重心從維繫幻象轉為澄清曖昧（Garvey & Shantz, 1992）。

衝突和想像的交會突顯出多種框架間合併、轉化、鑲嵌的互動歷程（Gordon, 2002）。平行遊戲的幼兒能夠將互斥的想像框架合併，以爭取共同遊戲的機會。衝突框架能被幼兒轉化成假扮框架，以減少衝突的嚴重性。表徵-建構性想像在衝突情境下，可能發展成社會-戲劇性想像，反之亦然。在幼兒經營想像的過程中，現實框架、想像框架、假扮框架、衝突腳本框架由外向內，層層鑲嵌。當想像與衝突交會時，鑲嵌的框架面對朝內建構和朝外解構兩股勢力的拉扯。框架間合併、轉化、和鑲嵌是充滿動感的，需要同儕的相互認肯和協調。分析衝突與想像框架的互動和轉化，使我們瞭解衝突在後設溝通上的發展意義，察覺衝突與想像框架如何發揮相互解構、重構、和整合的功能。

## 建議

衝突爭辯是嚴肅還是玩鬧？遊戲談笑是否隱隱透露真意？衝突想像間折衝尊俎的藝術透露出幼兒訊息處理，社會認知，人際互動的能力。真真假假間出現的衝突文本蘊含了社會情境中同儕文化的玄妙（Roberts, 2001）。對假扮遊戲而言，衝突可以是非常的破壞，也可以是非常的建設（Piaget, 1965）。

家長和教師應以正向態度看待幼兒的遊戲衝突，允許幼兒較長遊戲和協商的時間，並相信幼兒自行解決衝突的能耐。Ramsey（1991）曾建議：「學前階段，教師可協助孩子辨識衝突的因應步驟，給孩子所需字彙描述表達感受，協助其覺察他人不同的觀點」（p. 167）。注意想像框架的破壞時機，可以協助教師瞭解幼兒所需的後設溝通和想像技巧。對那些在假扮時有衝突困擾或常被拒絕的幼兒，教師需提升其想像框架內容的覺察和解讀力，提供練習「假裝」，「對不對」，「好不好」等言談溝通技巧的機會。除了戲劇性扮演之外，教師應該提供多元的想像情境。幼兒園應該增添大型建構素材，給予幼兒充分的室內和戶外的遊戲時間和空間，並容許幼兒以社會性的方式計畫建構和進行扮演。

本研究針對一個班級中的八位幼童進行資料收集，結果可能反映了幼兒的個別特質。未來研究可選擇不同地域、班級、年齡、社經、語言、文化背景的幼兒做樣本。對衝突發展和遊戲溝通有興趣的學者也可進行長期縱貫性研究。

## 參考文獻

- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture and Psychology, 11*(4), 387-414.

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bonica, L. (1993). Negotiations among children and pretend play. In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3-year-olds* (pp. 55-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture and Psychology, 11*(4), 415-429.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 3-41). NY: Academic Press, Inc.
- Buchbinder, M. H. (2008). 'Your're still sick!' framing, footing, and participation in children's medical play. *Discourse Studies, 10*(2), 139-158.
- Corsaro, W., & Rizzo, A. (1990). Disputes in the peer culture of American and Italian nursery school children. In A. D. Grimshaw (Eds.), *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations* (pp. 21-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Process, 4*, 149-170.
- Fein, G. & Glaubman, R. (1993). Commentary. *Human Development, 36*, 247-252.
- Fein, G., & Schwartz, S. (1986). The social coordination of pretense in preschool children. In G. Fein & M. Rivkin (Eds.), *The young child at play: Reviews of research, Volume 4* (pp. 95-111). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Forbes, D., Maxwell, K., & Paul, B. (1986). "Frame Talk": A dramatisitic analysis of children's fantasy play. In E. Mueller & C. R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships* (pp. 249-265). New York: Academic Press.
- Forys, S. K., & McCune-Nicolich, L. (1984). Shared pretend: Sociodramatic play at 3 years of age. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 159-191). NY: Academic Press, Inc.
- Garvey, C. (1999). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garvey, C. (1993). Diversity in the conversational repertoire: The case of conflicts and social pretending. *Cognition and Instruction, 11*(3&4), 251-264.
- Garvey, C., & Shantz, C. U. (1992). Conflict talk: Approaches to adversative discourse. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 93-121). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Garvey, C., & Berndt, R. (1977). *The organization of pretend play*. Ote Madera, CA: Select Press.

- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 73-100). NY: Academic Press, Inc.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Lebanon, NH: Northeastern University Press.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36, 185-198.
- Gordon, C. (2002). "I'm Mommy and you're Natalie": Role-reversal and embedded frames in mother-child discourse. *Language in Society*, 31, 679-720.
- Hay, D. F. (1984). Social conflict in early childhood. In G. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 1 (pp. 1-44). Greenwich, CT: JAI.
- Hughes, F. P. (1995). *Children, play, and development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kane, S. R., & Furth, H. G. (1993). Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play. *Human Development*, 36(4), 199-214
- Killen, M. (1989). Context, conflict, and coordination in social development. In L. T. Winegar (Ed.), *Social interaction and the development of children's understanding*. (pp. 119-146). Norwood, NJ: Ablex.
- Laursen, B., & Hartup, W. W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(3), 281-297.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2001). A study of pretend play and false belief in preschool children: Is all pretense metapresentational? In S. Reifel (Ed.), *Play & Culture Studies (Vol. 3): Theory in context and out* (pp. 199-215). Westport, CT: Ablex.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. NY: Free Press.
- Ramsey, P. G. (1995). Changing social dynamics in early childhood classrooms. *Child Development*, 66, 764-773.
- Reifel, S., & Yeatman, J. (1993). From category to context: Reconsidering classroom play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 347-367.
- Roberts, W. P. (2001). Symbolic play and the evolution of culture: A comparative life history perspective. In S. Reifel (Ed.), *Play and culture studies: Vol. 3. Theory in context and out* (pp. 97-108). Westport, CT: Ablex.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

- Rubin, K. H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. In K. Rubin (Ed.), *New directions for child development: Children's play, no. 9* (pp. 69-84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sawyer, R. K. (1997). Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. NY: Plenum Press.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shantz, C. (1987). Conflicts between children. *Child Development, 58*, 283-305.
- Sheff, T. J. (2006). The structure of context: Deciphering *Frame Analysis*. *Sociological Theory, 23*(4), 368-385.
- Sheldon, A. (1992). Conflict talk: Sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*(1), 95-117.
- Sheldon, A. (1990). Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes. *Discourse Processes, 13*, 5-31.
- Spariosu, M. I. (1989). *Dinysus reborn: Play and the aesthetic dimension in modern philosophical and scientific discourse*. Ithaca: Cornell University Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of metaplay in the preschool years. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 433-452.
- Vespo, J. E., & Caplan, M. (1993). Preschoolers' different conflict behaviors with friends and acquaintances. *Early Education and Development, 4*(1), 45-53.
- Wolf, D. P., Rygh, J., & Altshuler, J. (1984). Actions and states in play narratives. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 195-217). NY: Academic Press, Inc.
- Yeatman, J., & Reifel, S. (1995, June). *Conflict, context, and implications for the play frame*. Paper presented at the joint meeting of The Association for the Study of Play and the International Council for Children's Play, Salzburg, Austria.

收稿日期：2006年11月22日

一稿修訂日期：2008年07月07日

二稿修訂日期：2009年02月16日

三稿修訂日期：2009年02月23日

接受刊登日期：2009年02月23日

Bulletin of Educational Psychology, 2010, 41 (3), 635-658

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## **An Investigation of Interactions between Pretend Play and Peer Conflict from the Perspective of Metacommunication and Frame Theory**

Wen-Yueh Lu

Department of Early Childhood Education  
Taipei Municipal University of Education

This qualitative study explored eight 4-year-old children's peer conflict during pretense. Based on Bateson's (1972) idea of metacommunication and Goffman's (1974) frame theory, the researcher found that whether to be in-frame or out-of-frame to negotiate conflict was closely related to the following features: nature of pretense, pretend phase, number of oppositional turns, discourse skill, goal of peer interaction. Most conflicts occurred in socio-dramatic pretense and during the dramatization phase. They often caused children to step out of pretend frame. Those who shared understanding about pretense, including collaborative and parallel players, could metacommunicate longer in-frame. The more oppositional turns were exchanged, the less engrossed children were in pretense. Children applied a variety of discourse devices, such as "pretend", "right", and "too" to evoke comradeship, integrate different opinions, transform symbolic ideas, mutually aware while monitoring each other's mind. The findings inspire preschool teachers to recognize the characteristics of peer conflict in children's pretense, as well as appreciate its significance in the development of pretend play and metacommunicative abilities.

**KEY WORDS: metacommunication, peer conflict, pretend frame**

